

¿De una pedagogía a una política de la Educación Corporal?

From pedagogy to the politics of Body Education?

Agustín Lescano

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

agustinles@gmail.com

Resumen

¿Qué es un quiebre epistemológico? ¿Qué implicancias tiene éste en la metodología de la investigación y la Educación Corporal? Pasar de un sesgo “pedagógico y didáctico con que se pensaba a la Educación Física” (Crisorio y otros: proyecto 11/H465) a uno de cohorte político implica interpretar las prácticas corporales por fuera del deber ser. Entonces, ¿cuáles son los sentidos y las lógicas que adquieren? ¿Cómo se entienden las prácticas corporales? ¿Qué pasa con el lugar universal, con la conciencia o el conocimiento, con el hombre? Las ideas de práctica, epistemología y política han permitido cambiar la interpretación según las investigaciones realizadas por el Grupo de Estudios en Educación Corporal. ¿Cómo son entendidas estas ideas por una Educación Corporal que supone un abordaje distinto en el uso del cuerpo? Por último, cabe preguntarse si estas ideas modifican el orden discursivo -en sentido foucaulteano- sobre la voluntad del saber y por consecuencia sobre la perspectiva metodológica.

Palabras clave: Pedagogía – Didáctica – Política y biopolítica – Educación Corporal.

Abstract

What is an epistemological break? What are the implications in research methodology and body education? Changing from the pedagogical and didactic bias that Physical Education used to be thought with to a political one implies interpreting body practices outside the what should-be. Then, what are the senses and logic that these acquire? How are body practices understood? What happens with the universal place, the concepts of awareness and knowledge, with man? The ideas of practices, epistemology and politics allowed changing the interpretation

according to the research carried out by the Research Group on Body Practices. How are these ideas understood by a view of Body Education that implies a different approach on the use of the body? Finally, it is worth asking if these ideas modify the order of discourse, in Foucault's sense, on the will to know and, as consequence, on the methodological perspective.

Key Words: Pedagogy – Didactics – Politics and biopolitics – Body Education

I. Quiebre y pasaje

En el Grupo de Estudios en Educación Corporal (GEEC) sostenemos, a partir de las investigaciones realizadas, que se pasa de un pensamiento pedagógico y didáctico que sesga la mirada sobre las prácticas corporales a uno de cohorte 'político' que implica interpretarlas por fuera del deber ser:

“De nuestros enunciados de entonces surge claramente la preocupación por la metodología de la investigación, de la mano, a su vez, de una inquietud epistemológica que terminaría triunfando, por efecto de la investigación misma, sobre el sesgo pedagógico y didáctico con que pensábamos a la Educación Física”. (Crisorio y otros: proyecto 11/H465)

Este pasaje en el pensamiento marcaría un quiebre epistemológico sobre el saber disciplinar. Siguiendo a Bachelard se abre la pregunta: ¿continuidad o discontinuidad? sobre la historia del saber. Generalmente, dice él, se hace un relato continuo de los acontecimientos; en nuestro caso pedagógico y didáctico de lo que debería ser y hacer la Educación Física. Sostiene que se reflexiona, sobre los orígenes permaneciendo en la “zona de elementalidad” o sobre la búsqueda de la esencia, sustancia o propiedad que determina la naturaleza del saber y por lo tanto la continuidad del mismo. Pero la discontinuidad, dice Bachelard, se da porque “... el descubrimiento tiene una pluralidad tan grande de consecuencias que llegamos evidentemente a una discontinuidad del saber”, y cuando hay un nuevo punto de partida sobre el cual construir un saber, “siempre sucede lo mismo, el filósofo no aborda la zona de las discontinuidades efectivas; afirma tranquilamente la continuidad del saber” (Bachelard: 1989-223 y 224). También Foucault, en su libro *Arqueología del saber*, retoma la idea de “actos y umbrales epistemológicos” descritos por Bachelard en donde:

“... se suspende el cúmulo indefinido de los conocimientos, quiebra su lenta maduración y los hacen entrar en un tiempo nuevo, los escinden de su origen empírico y de sus complicidades imaginarias; prescriben así al análisis histórico, no ya el remontarse sin término hacia los primeros precursores, sino el señalamiento de un tipo nuevo de racionalidad y de sus efectos múltiples” (Foucault: 2004-5).

Esta nueva racionalidad es lo que señala un quiebre sobre el saber: pasar de un sesgo pedagógico y didáctico a uno político e interpretativo. Abandonar una epistemología empirista sesgada por la pedagogía y la didáctica implica abandonar ideas de naturalezas, designios, dones, continuidades, universales, leyes, representaciones. ¿Por qué? Porque las ideas de pedagogía y didáctica en la Educación Física se rigen bajo la episteme de la ciencia moderna, connotando la lógica humanista como rectora de las prácticas. Esto supone que hay un orden empírico fijo, real y natural; pero al mismo tiempo hay teorías y filósofos que explican el por qué de ese orden y no otro. Dice Foucault analizando las ciencias modernas y el humanismo: "...las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos explican por qué existe un orden en general, a qué ley general obedece, qué principio puede dar cuenta de él, por qué razón se establece este orden y no aquel otro". (Foucault: 2002-14) Esta episteme dada por el empirismo y la ciencia moderna busca en sus objetos las esencias que permiten establecer un orden para luego predecir y prescribir las formas de realizar las prácticas. Nuevamente Foucault: "Lo que me aterra del humanismo es que presenta una determinada forma de nuestra ética como un modelo universal válido para cualquier tipo de libertad". (Castro: 2004-175)

Por lo tanto, no se busca establecer generalidades o periodos de edades óptimos; se busca con una epistemología interpretativa y política establecer principios que den lugar a la diversidad de las prácticas y a la particularidad de los sujetos.

II. Biopolítica, pedagogía y didáctica

Profundizando el pasaje a este tipo de racionalidad sobre el saber, nos encontramos con el análisis de la relación entre la biopolítica, la pedagogía y la didáctica.

La biopolítica argumenta su saber en la naturaleza y esencia de las cosas y hechos, y desde allí normaliza e individualiza a partir de diferentes teorías, prácticas y políticas. Es decir, que hay un desarrollo o continuidad lineal que pasa del ser al deber ser por efecto mismo de la naturaleza. "¿Qué debe entenderse por *bíos*? ¿Cómo debe pensarse una política directamente orientada hacia él?" se pregunta Esposito. La idea de '*bíos*', dice él, retomando el sentido aristotélico significa '*vida calificada*' o '*forma de vida*'; pero la biopolítica se remite a la dimensión de la '*zoé*', que significa: '*la vida en su simple mantenimiento biológico*'. Hay una línea de unión, dice Esposito, entre la '*bíos*' y la '*zoé*' que termina naturalizando el concepto de vida calificada o '*bíos*'.

"El tránsito semántico se produce a través de la doble vertiente, de hecho y de valor, del concepto de naturaleza. Este es usado a la vez como hecho y como deber, como presupuesto y como resultado, como origen y como fin. Si el comportamiento político está inextricablemente encastrado en la dimensión del '*bíos*', y si el '*bíos*' es aquello que conecta al hombre

con la esfera de la naturaleza, se sigue que la única política posible será aquella ya inscrita en nuestro código natural”. (Espósito: 2006-40)

Lo que muestra la lógica ‘bíos’ es una práctica subsumida a lo que pueda predecir y prescribir el código natural o genético.

De la misma forma, la pedagogía y la didáctica sostienen un ser y un deber ser respectivamente, también por el mismo efecto de la naturaleza. Sostiene Furlán que la tradición alemana es la que más ha influido en distinguir la pedagogía y la didáctica, y la de mayor tradición en Latinoamérica; dice que “la pedagogía es la disciplina que estudia el fenómeno educativo con la intención de orientarlo sobre todo a un nivel normativo general; eso quiere decir que es la disciplina que reflexiona sobre el fenómeno educativo en pos de un compromiso ideológico y un compromiso filosófico holístico o de un compromiso propiamente educativo”. De esta tradición, concluye, se encuentran los diferentes enfoques que se han propuesto en la historia de la educación, por ejemplo los dogmas clásicos: la enseñanza centrada en el maestro o la enseñanza centrada en el niño. En cambio la didáctica, siguiéndolo, estudia el trabajo del maestro, es como el agente principal de la actividad instruccional y trata de orientar -a partir de una serie de consideraciones político, filosóficas que toma de la pedagogía-, las cuestiones de orden pedagógico general, las cuestiones de índole científica acerca del desarrollo del aprendizaje o de las influencias sociales o de la cultura; y articulando todo eso trata de construir un discurso que interviene en el seno de la práctica ofreciendo la posibilidad de racionalizarse; es decir la didáctica está pensada, está construida con la aspiración a que se transforme en el discurso del maestro, en torno al cual el maestro racionalice su actividad de enseñanza”.

Nótese que las ideas de naturaleza o esencia, orden y deber son común a la biopolítica, la pedagogía y la didáctica. Al mismo tiempo, la pedagogía y la didáctica de la Educación Física sostienen un orden discursivo a partir de la existencia de un código natural o genético, que determinaría tal o cual cosa, según lo que esté escrito en ese código. Las teorías del aprendizaje y las fases sensibles sostenidas por la disciplina son un ejemplo: ya que predicen y dicen lo que una persona puede hacer según la fase y el lugar en la que se encuentre. Es común oír en el ámbito de las prácticas corporales la idea de que existe el talento, o que cual o tal deportista fue tocado por la “varita mágica”. En menor medida, pero con el mismo significado, también se sostiene la idea de que el sistema nervioso o el coeficiente intelectual con el cual se mide el grado de inteligencia a partir de diferentes test, es genéticamente mayor en algunos que en otros. Esta suposición de sentido común y sostenida también por investigaciones científicas, no sirven para otra cosa que marcar una diferencia entre los sujetos para luego estandarizarlos, normalizarlos y disciplinarlos; así surgen aquellos que pueden hacer y aquellos

que no pueden hacer, ya que en su código genético no se encuentra escrito ese talento o inteligencia superior.

También lo son todas aquellas currícula organizadas a partir de la pedagogía por objetivos; porque establecen conductas determinadas con anterioridad para cada periodo concreto de edad. Sostiene Foucault que:

“... la pedagogía se formó a partir de las propias adaptaciones del niño a las tareas escolares, adaptaciones observadas y extraídas de su comportamiento para convertirse luego en las leyes de funcionamiento de las instituciones y de las formas de poder ejercidas sobre el niño”. (Castro: 2004-258)

Lo que se pretende, como sostiene Comenio, es *‘enseñar todo a todos’* creando un artificio universal que funcione de forma a-priori y sea inmutable a la naturaleza de las cosas.

“... demostramos todo esto a-priori, es decir, haciendo brotar, como de un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, los cuales, reunidos en un solo caudal, forman el universal artificio para organizar las escuelas generales”. (Comenio: 1922-7)

La didáctica fundada por Comenio se estructura a partir de comparar la naturaleza con el hombre, la escuela y la enseñanza. Para ello, deduce que la condición de la planta y del hombre es semejante:

“Se deduce (...) que la condición del hombre y de la planta son semejantes. Pues así como un árbol frutal (manzano, peral, higuera, vid) puede desarrollarse por sí mismo, pero silvestre y dando frutos silvestres; es necesario que si ha de dar frutos agradables y dulces sea plantado, regado y podado por un experto agricultor. De igual modo el hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana (como todo bruto en la suya); pero no puede llegar a ser **Animal racional, sabio, honesto y piadoso** sin la previa plantación de los injertos de sabiduría, honestidad y piedad”. (Comenio: 1922-67)

Además, Comenio secuencia la formación al afirmar que es muy fácil hacerla en la primera edad y que no puede hacerse en otro momento: “La condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma; si se endurece resiste el intento”. (Comenio: 1922-68)

Comenio sostiene que el cerebro del hombre se asemeja a la cera blanda en recibir las imágenes de las cosas por medio de los sentidos; la cera dura se quebrará

fácilmente y se resistirá al intento. Dice que el cerebro:

“...está húmedo y blando en la edad pueril, dispuesto a recoger todas las impresiones; y poco a poco se reseca y endurece hasta el punto de que la experiencia testifica que de un modo más difícil se impriman o esculpan las cosas”. (Comenio: 1922-69)

El problema, es que ese principio se funda en dos cuestiones: una epistemometodológico que supone la naturaleza o las existencias de las esencias que otorgan un ‘sentido real’, ‘acabado y universal’ a los objetos y las prácticas -hay una ‘ley interior’ que dictamina lo que es y lo que no es, lo que se puede hacer y no hacer a la luz del ser-. El otro, político en tanto sostiene una única forma de enseñar a todos según lo pautado por la naturaleza.

III. Método y Educación Física

La lógica ‘bíos’ ingresa en la Educación Física y establece una mirada naturalista y normalizadora sobre las prácticas. Nótese que la biopolítica al igual que la Educación Física, piensa a partir de la universalidad; estos es, no habla de ‘los hombres’ o del ‘conjunto de hombres en una comunidad’, sino que habla del ‘hombre como modelo ideal a lograr’ y así se borra la diversidad y la particularidad de los sujetos. Se considera que hay un solo hombre, lo que implica pensar que todos son igual a ese modelo de ‘hombre’ y por lo tanto, se puede repetir como en una fórmula o receta, la práctica.

La Educación Física establece un sólo método -o monismo metodológico- para la práctica, conocido generalmente como: de lo más sencillo a lo más complejo. Entendiendo a la vez, que lo más sencillo y lo más complejo es igual para todos, es decir: universal. Lo cual implica que a todos se le enseñe de la misma manera y que todos aprenden lo mismo, aquel que no aprende es porque su naturaleza no lo ha preparado para eso.

Entonces, las ideas de naturaleza y norma, se articulan también con la idea de universo o universal, sostenidas también por el sesgo pedagógico y didáctico con que se pensaba la Educación Física. Esta idea le imprime una postura metodológica a la disciplina que cierra el análisis y la interpretación de sus prácticas, que no permite el debate sobre la enseñanza, y que estructura la teoría y la práctica en términos aplicativos -se dice lo que hay que hacer y se ejecuta-. Todo se presenta de forma completa; para llevar adelante una práctica es necesario conocer las representaciones sociales -las representaciones serían la naturaleza y la esencia del universo- que indicarían el método a seguir. Este método es el experimental sostenido por la ciencia tradicional: “... la tarea de la ciencia era identificar la naturaleza de cada especie de objeto del conocimiento, separando lo que es esencial y fijo (la sustancia) de lo que es accidental y variable”. (Marradi,

Archenti, Piovani: 2007-17). Una vez que se “identifica la naturaleza” sólo resta formular y controlar la práctica.

IV. Conclusiones

Inicialmente sosteníamos que había un pasaje de la pedagogía y la didáctica a la política, lo cual supone un quiebre sobre la teoría de la Educación Física -ya no Educación Física, sino Educación Corporal- y sobre la epistemología disciplinar. Ahora la pregunta que nos hacemos es: si este quiebre o giro ¿supone también un cambio sobre el orden discursivo, sobre la voluntad de verdad y sobre el saber?.

Pasarse de la pedagogía y la didáctica que sostienen un ser y un deber ser desde la lógica naturalista a la política, es en primera instancia cambiar la herramienta interpretativa y analítica de las prácticas. Hay una nueva forma de analizar el discurso que se presenta y por tanto una nueva forma de establecer la verdad y el saber; Foucault sostiene:

“... en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”. (Foucault: 1996-14)

El corrimiento de la prescripción dada por la pedagogía, la didáctica y la biopolítica, hacia una lógica interpretativa y analítica de la práctica termina formalizando una nueva episteme -en sentido foucaulteano- o un nuevo saber que opera en el campo disciplinar. Esto es, ya no hay universalidades fijas y verdades certeras, sino que hay interpretaciones que deben ser realizadas a la luz de otras interpretaciones. Sostienen Crisorio que adonde:

“... nuestras investigaciones nos han llevado, en efecto, es a ese inacabamiento esencial de la interpretación, a esa primacía de la interpretación en relación a los signos, en la que cada signo no es la cosa que se ofrece a la interpretación sino interpretación de otros signos, en la que no hay un significado original y las palabras mismas no son otra cosa que interpretaciones que a lo largo de su historia interpretan antes de ser signos y no significan, finalmente, sino porque no son otra cosa que interpretaciones. En fin, nos ha hecho ver que la interpretación se encuentra, en efecto, ante la obligación de interpretarse ella misma al infinito...”. (Crisorio: 2009)

Para establecer este giro y análisis, es preciso lograr ciertos principios de método que permitan accionar sobre la verdad y el saber. Es allí donde Foucault sostiene cuatro nociones que sirven de principio regulador:

“... la del acontecimiento, la de la serie, la de la regularidad y la de la condición de posibilidad. Se oponen, como puede verse, término a término: el acontecimiento a la creación, la serie a la unidad, la regularidad a la originalidad y la condición de posibilidad a la significación” (Foucault: 1996-54)

Las nociones de ‘creación’, ‘unidad’, ‘originalidad’ y ‘significación’ son las que han regulado el orden discursivo tradicional; es por ello que hay un cambio epistemológico y de método en el estudio de las prácticas corporales para no volver a operar con el saber que rige la continuidad en la historia de las ideas, de los universales, el hombre y el código natural.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1989) “¿Continuidad o discontinuidad?”, en *Epistemología*, Editorial Anagrama, Barcelona..
- Castro, E. (2004) “Humanismo”, “Pedagogía”, en *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Prometeo, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes.
- Comenio, J. (1992) *Didáctica Magna*, Editorial Reus, Madrid.
- Crisorio, R., y Giles, M (2000) “Entrevista a Alfredo Furlán”, inédito.
- Crisorio, R. y otros, “Metodología de la Investigación y Educación Corporal”, Programa de Incentivos – UNLP, proyecto 11/H465, 2006.
- Crisorio, R. (2009) “De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales”, inédito.
- Espósito, R. (2006) “El enigma de la biopolítica”, en *Bios. Biopolíticas y filosofía*, Amorrouto Editores, Buenos Aires.
- Foucault, M. (2004) “Introducción”, en *La arqueología del saber*, Siglo veintiuno editores, Argentina.
- (2002) “Prefacio”, en *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo veintiuno editores, Argentina.
- (1996) *El orden del discurso*, Ediciones La Piqueta, Madrid.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007) “Tres aproximaciones a la ciencia”, en *Metodología de las ciencias sociales*, Emecé, Buenos Aires.